

Förderung der basalen Schreib- und Lesekompetenzen

Workshop Lesestrategien am 6.12.2002 in Jülich

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Universität zu Köln)

Überlegungen zur Entwicklung der Lesekompetenz

1. Lesen (und Schreiben) als schriftliche Kommunikation

Lesen und Schreiben sind Bestandteile des schriftlichen Kommunizierens, das sich deutlich vom mündlichen unterscheidet. Mündliche Kommunikation ist durch die gleichzeitige Anwesenheit von Sprecher und Hörer gekennzeichnet.



Dadurch verfügen beide – Sprecher und Hörer – nicht nur über eine gemeinsame Situation, die sie (annähernd) in der gleichen Weise wahrnehmen, sondern auch über die Möglichkeit, bei auftretenden Verständigungsproblemen direkt nachzufragen. Lesen und Schreiben stellen demgegenüber eine spezifische Form der Kommunikation dar, die unter besonderen Bedingungen stattfindet. Diese Bedingungen enthalten gegenüber dem Mündlichen sowohl Erschwernisse als auch Vereinfachungen für den Leser und Schreiber. Bei der schriftlichen Kommunikation handelt es sich um eine *zerdehnte Kommunikation*, d.h. um eine Verständigung über Raum und Zeit hinweg (Ehlich 1983). In der schriftlichen Kommunikation tritt zwischen beide ein Medium, das die Äußerungen speichert und transportiert: Das kann das Gedächtnis eines Mensch, ein Tonbandgerät oder eben auch der Text sein:



Daraus folgt für das Lesen und Schreiben, dass hier mit einem abwesenden, vielleicht sogar unbekanntem Schreiber bzw. Leser kommuniziert wird. Dadurch fallen alle für das Gespräch typischen wechselseitigen Aktivitäten wie Rückmeldungen, Nachfragen oder Bestätigungen weg, die eine wichtige Unterstützung bei der Realisierung kommunikativer Absichten bedeuten. Aber auch objektiv stellt dieser Verlust ein Erschwernis der Kommunikation dar. Denn so muss in jedem Fall beispielsweise der ansonsten gegebene gemeinsame Handlungskontext (= Situation) durch den Text erst hergestellt werden. Auf der anderen Seite können das Lesen und Schreiben aber handlungsentlastet erfolgen, d.h., eine Äußerung kann mehrfach überarbeitet, der Text kann als Ganzes geplant und auch mehrfach gelesen werden.

Schreiben und Lesen entsprechen in der mündlichen Kommunikation dem Sprechen und Hören. Auch und gerade in der schriftlichen Kommunikation geht es dabei nicht einfach um das Codieren und Dekodieren von Information, um das Beladen und Entladen von Wissensträgern, wie es so manche populäre Kommunikationsmodelle nahelegen. Die Sprache ist kein Containersystem für die Übertragung von Bedeutung:

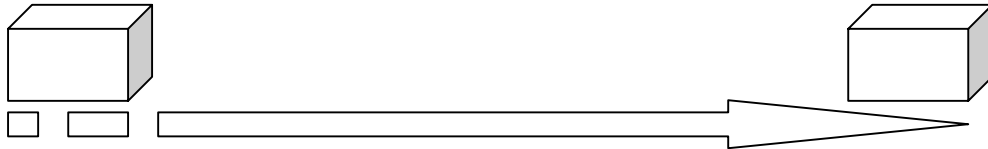


Abbildung 1: Das Container-Modell der Verständigung

Lesen ist vielmehr ein aktiver Prozess der Bedeutungs(re)konstruktion, der Interpretation, bei dem der Leser versucht, die Bedeutung des Textes mithilfe seines Sprach- und Weltwissen zu erschließen. Sein Verständnis ist dabei niemals vollständig durch den Text determiniert, auch wenn der Autor natürlich versucht, seinen Text so zu formulieren, dass er beim Leser genau die beabsichtigte Wirkung erzielt.

Die Bedeutung wird auf der Wort-, Satz- und Textebene unterschiedliche erfasst. Insgesamt laufen diese Prozesse wohl eher parallel als sequentiell ab. D.h., die Informationen eines Textes werden nicht dadurch verstanden, dass nacheinander Wörter und Sätze zu einem Textganzen zusammengefügt werden, sondern durch die parallele Nutzung von Textinformationen aller Ebenen und eigenem Weltwissen. Auf der Satzebene wird die Bedeutung in Form sog. *Prädikat-Argument-Strukturen* (Propositionen) erfasst. Dahinter steht die Idee von einer semantischen Tiefenstruktur, wonach ein Satz das Verhältnis zwischen einem Prädikat (Zustände, Ereignisse, Eigenschaften) und seinen Argumenten (Objekte, Personen, Sachverhalte) beschreibt. So haben beispielsweise die beiden Sätze „*Der Hund beißt die Katze*“ und „*Die Katze wird vom Hund gebissen*“ dieselbe Tiefenstruktur. Das Prädikat ist in diesem Fall das Ereignis BEISSEN mit den beiden Objekten HUND als Täter und KATZE als Opfer. Mit anderen Worten: Die Satzstruktur entspricht unseren basalen Wirklichkeitskonzepten.

Satzübergreifend folgt das Verstehen den Textstrukturen, die als Ausdruck der besonderen Bedingungen beim Lesen und Schreiben verstanden werden können. Sie haben sich im Laufe der Entwicklung als zweckmäßige Formen der schriftlichen, zerdehnten Kommunikation herausgebildet. Diese Verwendungsweise nennen wir geschriebene Sprache oder Schriftsprache (s.u.).

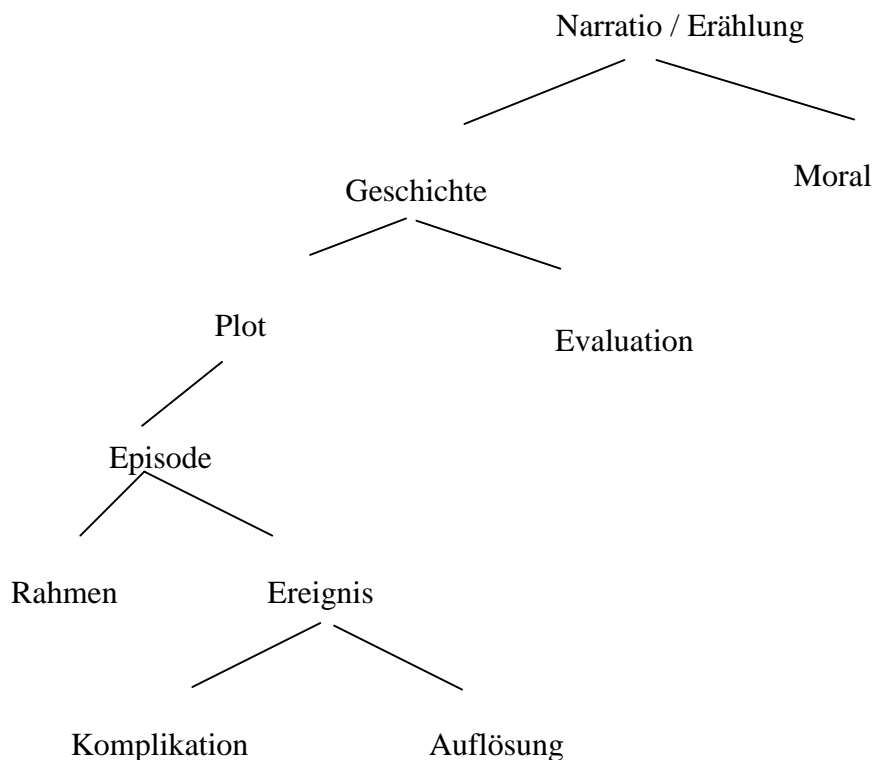
2. Der Text als Mittel der schriftlichen Kommunikation

Das allen Texten gemeinsame Merkmale bezeichnet man als *Kohärenz* (Roter Faden). Es meint den über Satzgrenzen hinausreichenden inhaltlich-thematischen Zusammenhang, ohne den keine Satzfolge zu einem Text wird. Kohärenz kann sprachlich auf unterschiedliche Weise ausgedrückt werden:

- Pronomen (Anapher, Katapher): *Ein Mann ging über die Straße und wir sahen ihn. Da erkannte er seinen Bruder.* Hier verweisen die Ausdrücke „ihn“, „er“ und „seinen“ zurück auf „ein Mann“. Grammatikalisch drückt sich das in der Kongruenz (= Übereinstimmung) des grammatischen Genus (= Geschlecht) aus.
- Wiederaufnahme und Ersetzung: *Ein Spatz zwitscherte fröhlich. „Was den kleinen Vogel wohl so fröhlich macht?“, dachte ich bei mir. Da sah ich den Spatzen davon fliegen.*
- Verknüpfungen (z.B. Konjunktionen): *Peter kommt heute nicht zum Seminar, weil er krank ist. Er geht aber zum Training, weil ein wichtiges Spiel ansteht.* Hier weisen die Konjunktionen „weil“ und „aber“ den Leser auf inhaltliche Zusammenhänge zwischen zwei Teilaussagen hin. Einmal wird Kausalität, das andere Mal Adversativität ausgedrückt. Nicht immer wird und muss Kohärenz sprachlich ausgedrückt werden (Prinzip der sprachlichen Ökonomie): *Peter kommt nicht zur Konferenz; er ist krank.*
- Tempus: Das Tempus ist ein wichtiges Mittel, um den Leser in bestimmte Verweiseräume zu versetzen. So bewirkt das Präteritum, dass wir uns als Leser in eine Vorstellungswelt begeben. Es findet sich daher vor allem in fiktionalen Texten (Romanen etc.) Das Präsens signalisiert dagegen Realitätsbezug und findet sich beispielsweise in wissenschaftlichen Texten und Fachtexten.

Neben diesen kleineren sprachlichen Mitteln haben sich aber auch sog. Textmuster oder Textsorten ausgebildet, denen Texte üblicherweise in ihrem Aufbau folgen. So kennen wir verschiedenen Textsorten, beispielsweise ERZÄHLUNG, BERICHT, ANTRAG, PROTOKOLL etc. Textsorten verfügen über einen je spezifischen Aufbau und über ein Set an typischen Formulierungen, sprachlichen Wendungen und Formeln. So erkennt man an der Wendung „*Es war einmal ...*“, dass es sich um einen Märchenanfang handelt; „*Hiermit stelle ich beantrage ich, dass ...*“ ist eine typische Formel für einen Antrag.

Auch die Makrostruktur folgt bestimmten Regeln. So besitzt eine Erzählung typischerweise die folgende Struktur:



(Abbildung 2: Struktur von narrativen Texten nach Adamzik 2001, 269)

Texte enthalten außerdem häufig sog. metakommunikative Äußerungen der folgenden Art: „Im weiteren schildere ich, ...“, „Diese Anleitung soll Ihnen schnell und zuverlässig zeigen, ...“. Solche Äußerungen haben die Funktion, den Textraum zu etablieren oder aufrechtzuerhalten. Der Begriff *Textraum* nimmt Bezug auf die besonderen Bedingungen der schriftlichen, zerdehnten Kommunikation, bei der Schreiber und Leser nicht – wie Sprecher und Hörer – über einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum verfügen. Ihr gemeinsamer Handlungsrahmen ist der Text, der vom Schreiber eben als Textraum etabliert und von Leser als solcher rekonstruiert werden muss.

Zusammenhänge, die im Text nicht explizit gemacht werden, müssen vom Leser mittels *Interferenzen* erschlossen werden: „Bernd und Susanne betraten gemeinsam das Restaurant. Der Kellner begleitete sie zu einem freien Tisch.“ Um den zweiten Satz zu verstehen, muss man wissen, was typischerweise in einem Restaurant passiert, man muss das typische *Script* (Handlungsmuster) kennen. Insofern sind Interferenzen stark vom Weltwissen des Lesers abhängig. Das Leseverständnis ist umso besser, je deutlicher die Kohärenzstruktur sprachlich

explizit gemacht wird. Allerdings sind übergenaue, hyperkohärente Texte für Experten wegen ihrer Redundanz langweilig.

3. Erfolgreiche Lesestrategien

Eine bewährte Methode, um erfolgreiche Strategien zu erforschen, besteht in der Analyse von Experten. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei verschiedenen Lesestrategien unterscheiden: eine textgeleitete und eine lesergeleitete.

Bei der textgeleiteten Strategie lässt sich der Leser von den Textstrukturen leiten. Er sucht nach dem Roten Faden, der Kohärenz. Dabei hilft ihm vor allem die sog. Topic-Comment-Struktur, auch Thema-Rhema-Struktur genannt. Damit ist gemeint, dass in einem Text zunächst ein Thema (Topic) eingeführt wird, über das im Folgenden etwas mitgeteilt wird. Sprachlich ist das Thema in der Regel daran zu erkennen, dass es mit dem unbestimmten Artikel eingeführt wird. So wird dem Leser signalisiert, dass ein neues Thema eingeführt wird. Die Fortführung des Themas erkennt der Leser dann an der Verwendung von Pronomen oder bestimmten Artikeln. Die Aussagen über das Thema werden als Rhema oder Comment bezeichnet. Eine solche Thema-Rhema-Einheit wird typographisch häufig durch einen Absatz kenntlich gemacht.

Die lesergeleitete Strategie kann als zielgerichteter und intentionaler Prozess des Textverstehens beschrieben werden. Entscheidend ist hierbei, dass es sich um einen bewussten, gesteuerten und aktiven Prozess des Lesers handelt, der in Abhängigkeit von seinen Absichten gezielt bestimmte Leseverfahren einsetzt. Schlechte Leser sind hierzu nicht in der Lage. Nach Christmann/Groeben (1999) gehen die meisten der heute bekannten Lesestrategien auf das SQ3R-Modell von Robinson (1946) zurück:

- **Survey:** Überblick verschaffen
- **Question:** Fragen an den Text stellen
- **Read:** Lesen als aktiver Prozess der Informationsentnahme
- **Recite:** Mit eigenen Formulierungen den Inhalt rekapitulieren
- **Review:** Gedankliches Wiederholen der ersten vier Schritte, um einen Gesamtüberblick zu erhalten

Die erfolgreichen Lesestrategien lassen sich Primär- und Stützstrategien unterscheiden:

A) Primärstrategien

- Wiederholungsstrategien für eine einfache und komplexe Lernaufgaben: mehrmaliges Lesen, Abschreiben, lautes Lesen ...

- Elaborationsstrategien zur Erleichterung der Verbindung von neuem und bereits gespeichertem Wissen: Mnemotechniken, Zusammenfassen, Randbemerkungen, Beispiele suchen ...
- Organisationsstrategien dienen zur Strukturierung des Textmaterials: Clustern, Abschnitte bilden, Zwischenüberschriften formulieren, Textsorte bestimmen, ...

B) Stützstrategien

- Metakognitive Strategien: Deklarative Strategien zur Bewusstmachung der eigenen kognitiven Prozesse und exekutive Strategien zur Planung des Lesens (Aufgabe bewusst machen, Zeitplanung , ...)
- Affektive und volitionale Strategien zur Schaffung und Aufrechterhaltung der eigenen Motivation und Anstrengung

Eine zentrale Bedeutung haben Strukturierungs- und graphische Darstellungsstrategien, weil sie die für einen bestimmten Themenbereich typischen Darstellungsstrukturen explizieren. Gemeint sind damit die je spezifischen Textsorten, die entsprechend ihrem jeweiligen Zweck die Propositionen (Inhalte) in einer erwartbaren Struktur darlegen. Man kann also sagen, dass Textsortenkenntnisse beim Textverstehen helfen. Voraussetzung ist jedoch, dass die vermittelten Textsorten der Wirklichkeit entsprechen. Insofern ist die Erhebung authentischer Texte in den Betrieben eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung eines eigenen Schreib- und Lesecurriculums.

Eine weitere erfolgreiche Strategien besteht darin, die Thema-Rhema-Struktur (s.o.) zu erfassen; das gilt wahrscheinlich vor allem für Texte aus neuen Bereichen, für die der Leser noch nicht über ein entsprechendes Textmusterwissen verfügt. „Folgende Teilschritte werden unterschieden (Elshout-Mohr et al. 1988, 84 f.):

- (1) Überblick über den Text gewinnen durch Lesen von Überschriften und Zusammenfassungen;
- (2) Überblick über einen Abschnitt gewinnen durch Lesen der ersten und letzten Zeilen sowie der hervorgehobenen Wörter;
- (3) den Abschnitt lesen und die zentralen Themen identifizieren;
- (4) Durcharbeiten: Identifikation des ersten Abschnittsthemas; Thema auf der linken Seite des Notizpapiers aufschreiben und einkästeln;
- (5) Aussagen über das Thema identifizieren, präzise und klar formulieren und rechts neben dem Thema auflisten;
- (6) Identifikation des nächsten Themas und der dazugehörenden Aussagen; falls eine weitere zum ersten Thema gehörende Aussage identifiziert wird, wird sie dort notiert;

- (7) den Text auf diese Weise bearbeiten, bis eine vollständige Thema/Rhema-Liste des Textes erstellt ist;
- (8) Überarbeiten der Liste: prüfen, ob die identifizierten Themen hinreichend allgemein und präzise benannt sind, ggf. umformulieren; Themen mit nur einer Aussage sowie relativ unwichtige Aussagen streichen; ggf. eine hierarchische Struktur der Themen erarbeiten;
- (9) Überprüfen der unterschiedenen Themen und Subthemen; sich deren Beziehung zueinander sowie zum Texttitel verdeutlichen.“ (Christmann/Groeben 1999, S. 197)

4. Lesestrategien vermitteln

In Anlehnung an die Forschungslage lassen sich folgende allgemeine Prinzipien für die Förderung der Lesekompetenz formulieren (vgl. auch Christmann/Groeben 1999):

1. Prinzip der Vielfalt: Zur Leseförderung werden Kombinationen unterschiedlicher Strategien eingesetzt, weil damit eher eine Verbesserung des Lese- und Textverstehens zu erreichen ist als mit dem Training von Einzelstrategien. Denn nicht alle Leser kommen mit jeder Strategie gleich gut zurecht kommen.
2. Prinzip des Isolierens und Übens: Die Strategien werden zunächst als isolierte Aufgaben vermittelt und sodann intensiv und unter variierenden Bedingungen eingeübt. Denn eine ausschließlich indirekte Vermittlung über den Aufbau von Lernsituationen, in denen strategisches Arbeiten lediglich angeregt wird, ohne die Strategien selbst zu thematisieren, führt zu schlechteren Ergebnissen.
3. Prinzip der Bewusstheit und Transparenz: Es werden nicht nur kognitive, sondern auch metakognitive Strategien vermittelt, um den Lernprozess bewusst und transparent zu machen. Für diesen Zweck müssen die isolierten Lesetechniken (Unterstreichen, Rausschreiben, etc.) verbunden werden mit einem Wissen über deren Nützlichkeit und Anwendbarkeit. Denn die Einsicht, dass ein bestimmtes Verfahren hilft, erhöht die Bereitschaft, dieses auch selber einzusetzen
4. Prinzip der Motivation: Die Vermittlung motivational-emotionaler Strategien ist erforderlich, um die Motivation zum und den Spaß am Lesen zu fördern.
5. Prinzip der Authentizität und Fächerverbindung: Um einen Transfer der erworbenen Strategien zu ermöglichen, werden immer wieder authentische Lernkontexte geschaffen. Dazu zählt vor allem die Kleingruppenarbeit mit herausfordernden, berufsbezogenen, realistischen Aufgaben. Die Strategien werden zwar im Deutschunterricht erarbeitet, aber im Weiteren in allen Lernbereichen/Fächern eingesetzt. Das macht es erforderlich, ein einheitliches Konzept zu erarbeiten und im Kollegium zu vermitteln.

5. Unterrichtsbeispiele / Lernszenarien

Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Art von Aufgaben und Unterrichtsszenarien denkbar sind, um die oben genannten Prinzipien zur Förderung der Lesekompetenz umzusetzen. Die angeführten Beispiele sollen exemplarisch zeigen, wie die Leseförderung konkret im Unterricht praktiziert werden kann. Ihre weitere Entwicklung und Erprobung gehört zu den zentralen Aufgaben des Projekts.

5.1 Basisstrategien

Unter Basisstrategien soll ein Set an einfachen, basalen Lesestechniken verstanden werden, mit deren Hilfe ein Text sinnerfassend gelesen werden kann. Hier zählen etwa die folgenden Techniken und Verfahren:

- Unterstreichen des jeweiligen Themas und seiner Subthemen
- Stichworte über das Rhema an den Rand
- Unklare Aussagen unterkringeln
- Offene Fragen am Rand notieren
- Zwischenüberschriften formulieren
- Die Hauptaussage zusammenfassen

Die Basisstrategien unterscheiden sich von den Aufbaustrategien dadurch, dass sie eher auf die Mikrostrukturen des Textes bezogen sind und damit in gewisser Weise konkretere, einfachere Handlungsanweisungen enthalten.

Methodisch können sie etwa in Form von detaillierten Lese- und Verstehensaufgaben geübt werden, so wie sie Menzel (2002) vorgeschlagen hat. Die Grundidee besteht darin, zu vorgegebenen Texten solche Fragen zu stellen, die nur durch genaues Lesen richtig beantwortet werden können.

5.2 Aufbaustrategien

Unter Aufbaustrategien sollen solche verstanden werden, mit deren Hilfe der Inhalt eines Textes nicht nur genau, sondern auch ziel- und aufgabenbezogen erschlossen werden kann. Hier zählen etwa die folgenden Verfahren:

- Textaussagen graphisch strukturieren (Cluster, Mind Map, ...)
- Kursorisches Lesen (Scannen = Gezieltes von Überschriften, Abschnittbeginn und –ende, Nomen, ...)
- Die eigene Erwartungen / Fragestellung an den Text notieren
- Den Text in seinen – für die eigene Fragestellung – relevanten Aspekten zusammenfassen

Die Aufbaustrategien setzen ein größeres Maß an Planung, Bewusstheit und Motivation voraus. Methodisch können Aufbaustrategien – zusammen mit den Basisstrategien – mit dem Konzept des gemeinsamen Lesens (Baurmann/Müller 2002) vermittelt werden. Die Idee besteht darin, dass ein Experte gemeinsam mit einem Novizen einen Text rezipiert. Dabei leitet der Experte durch seine Fragen den Leseprozess des Novizen. Durch wiederholtes Fragen wird dieser gezwungen, seine Leseverständnis immer wieder zu klären und zu explizieren. Dabei wird der Text sukzessive erarbeitet:

- Fragen zu einzelnen Abschnitten oder kleinen Einheiten bis hin zu einzelnen Sätzen helfen, lokale Zusammenhänge zu erschließen.
- Die Aufgabe, einzelne Abschnitte zusammenzufassen zwingen dazu, das eigenen Verständnis mit eigenen Worten zu formulieren.
- Die Aufgabe, einzelne Textaussagen zu erläutern, zwingen dazu, diese in den Kontext des Textes zu stellen und im Zusammenhang zu verstehen.

5.3 Metastrategien / Metawissen

Unter Metastrategien / Metawissen sollen solche Kenntnisse verstanden werden, die Wissen über Lesestrategien und Textsorten vermitteln. Als Methode für die Vermittlung von Metastrategien bieten sich neben der Reflexion der eigenen Erfahrungen mit solchen Strategien auch Experimente sowie die Wissensvermittlung durch den Lehrer an. Metawissen über Textsorten betrifft Aufbau, Funktion, typische Formulierungen und Adressaten. Methodisch können Textsorten durch Analyse, Vergleich und Systematisierung authentischer Texte erarbeitet werden.

Ein Unterrichtsmodell, das alle Strategieformen integriert, ist das Konzept *Lesen durch Schreiben* (Feilke 2002). Die Idee besteht darin, durch gezielte Schreibaufgaben einen authentischen Handlungskontext für das Lesen und Bearbeiten von Texten zu schaffen.

6. Literatur

Adamzik, Kirsten (2001) *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen: Francke

Baurmann, Jürgen/Müller, Astrid (2002) *Experten und Anfänger lesen zusammen. Lesen und verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen*. In: *Praxis Deutsch* Heft 176/2002, S. 44-48

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999) *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D./Schön, E. (Hgg.) *Handbuch Lesen*. München: Saur, S. 145-223

- Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hgg.) (1983) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43
- Ennemoser, Marco/Schiffer, Kathrin/Schneider, Wolfgang (2002) Empirisches Beispiel: Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.) Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 236-247
- Feilke, Helmuth (2002) Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch Heft 176 /2002, S. 59-66
- Groeben, Norbert (2002) Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts "Lesekompetenz". In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.) Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 11-21
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.) (2002) Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa
- Hurrelmann, Bettina (2002) Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch Heft 176 /2002, S. 6-18
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriele (1999) Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hgg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand, S. 109-121
- Menzel, Wolfgang (2002) Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch Heft 176 /2002, S. 20-40
- Richter, Tobis/Christmann, Ursula (2002) Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.) Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 25-58
- Schnotz, Wolfgang (2000) Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozeß. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, F.S. (Hgg.) Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 497-506
- Spinner, Kaspar (2002) Über PISA-Aufgaben nachdenken. In: Praxis Deutsch Heft 176/2002, S. 50-57